

Sujet : Les interactions dans la classe constituent une réalité de la leçon d'EPS. Comment l'enseignant peut-il les concevoir et les organiser ?

Contextualisation 1

« *Pas besoin de grill, l'enfer, c'est les autres* ». Cette citation de J.-P.Sartre (1944) nous incite à considérer le groupe sous un angle résolument négatif. Pourtant, de célèbres psychologues comme H.Wallon ou L.Vygotsky ont insisté sur le rôle des interactions sociales dans le développement de l'enfant. Du côté des institutions éducatives, l'enseignement secondaire organise pour chaque discipline des enseignements réunissant au sein d'une classe des adolescents et un professeur. En éducation physique et sportive, les interactions qui se développent inévitablement dans la leçon ne peuvent être sans effet sur les apprentissages. Comment l'enseignant peut-il alors les concevoir et les organiser en vue d'en extraire les effets bénéfiques ?

Contextualisation 2

« *L'homme est un animal social* ». Cette citation d'Aristote (Ethique à Nicomaque) nous incite à considérer la dimension éminemment sociale de l'Humanité, car l'homme ne peut vivre et se développer en dehors d'un groupe particulier. Le système éducatif organise l'enseignement en réunissant des élèves au sein d'une classe, laquelle constitue un groupe plus ou moins homogène au sein duquel se jouent des interactions riches et variées. Certaines de ces interactions sont conçues et organisées par l'enseignant, alors que d'autres sont plus informelles. Comment alors envisager l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) afin de tirer un bénéfice didactique et éducatif des interactions dans la classe ?

Définition des concepts clés

Nous considérerons le terme interactions comme une contraction d'interactions sociales. Selon E.Morin (1977) « *les interactions sont des actions réciproques modifiant le comportement ou la nature des éléments, corps, objets, phénomènes en présence ou en influence* ». Au sein de la classe, ces interactions se décomposent sur le pôle individuel en interactions élève/élève et en interaction enseignant/élève, mais aussi en interactions inter-groupes ou entre un groupe et l'enseignant. Il s'agit des effets productifs des actions réciproques de l'enseignant et des adolescents, et des adolescents entre eux, effets qui nous le verrons ont des effets contrastés sur les apprentissages. Ces actions réciproques peuvent être verbales (explications, conseils, feedback, encouragements...) et/ou non verbales (gestes, attitudes, regards...). Elles peuvent relever d'une tonalité plutôt positive (coopération, participation, intégration, aide, émulation...), plutôt négative (autoritarisme, conflit, rivalité, discrimination, insulte...), ou ambivalente (compétition, concurrence...). Nous verrons que même si l'enseignant d'EPS ne peut tout anticiper, ces interactions peuvent se concevoir et s'organiser selon le choix en amont et la mise en œuvre en temps réel d'interventions spécifiques (par exemple des modalités de regroupement des élèves).

La classe désigne un regroupement d'élèves qui suivent le même enseignement selon leur niveau d'étude dans un lieu donné. Dans notre système éducatif, les classes ont la particularité d'être mixtes (sauf aménagements particuliers, notamment en EPS). Elles sont de moins en moins hétérogènes avec l'avancement de la scolarité en raison des choix d'orientation (lycée professionnel, technologique, général, différentes séries du baccalauréat...), même si les différences de vécu sportif ou d'appétence pour les différentes APSA persistent largement. Notons que l'enseignement de l'EPS a parfois la particularité de « casser » la structure de la classe pour constituer un nouveau groupe plus ou moins stable selon les choix d'activité (notamment pour le contrôle en cours de formation du baccalauréat).

La leçon est selon G.Mialaret « *ce que donne à apprendre le professeur à ses élèves* » (Vocabulaire de l'éducation, PUF, Paris, 1979), ou selon M.Delaunay et C.Pineau « *l'unité fondamentale de la pédagogie scolaire, le moment majeur des relations enseignants-enseignés* » (Un programme, la leçon, le cycle, in Revue EPS n°217, 1989). Nous retiendrons que la leçon est le moment au cours duquel l'enseignant est devant sa classe, et propose à ses élèves des situations d'apprentissage dirigées vers un objectif de transformation. Elle ne peut se réduire à ce qu'il faut apprendre car justement, les interactions font d'elle « *un instant de vie intense* » (P.Seners, La leçon d'EPS, Vigot, Paris, 2^e édition, 2002).

Questionnement

Apprend-on avec, malgré, ou contre les autres en EPS ? En quoi les effets des interactions entre les élèves sur les apprentissages moteurs, sociaux et méthodologiques sont-ils ambivalents, c-a-d potentiellement positifs, ou potentiellement négatifs ? Dès lors, comment les interventions de l'enseignant ont-elles le pouvoir d'amener le curseur du côté des effets favorables ?

Au moment de l'adolescence, en quoi les interactions avec un adulte peuvent-elles aider l'élève à grandir ? Entre le début du collège et la fin du lycée, comment faire évoluer les interactions enseignant/élèves en prenant en

compte les caractéristiques psychologiques évolutives des adolescents et leurs nouveaux besoins ? Comment éviter les incompréhensions, les conflits, et les relations potentiellement destructrices ?

Au-delà d'un effet catalyseur ou inhibiteur, en quoi les interactions entre les élèves ou avec l'enseignant sont-elles un objet d'apprentissage, au sens où apprendre à interagir avec ses pairs ou avec un adulte est aussi ce qui s'apprend en EPS ? Comment alors créer les conditions pédagogiques et didactiques favorables à ces acquisitions ?

Problématique 0 (pas recevable)

Nous montrerons que l'enseignant d'EPS dispose d'un ensemble de moyens pédagogiques et didactiques, aussi bien du côté de la conception que de la mise en œuvre de ses leçons, en vue de créer les conditions d'interactions riches et variées au sein de la classe.

Problématique 1 (basique)

Nous expliquerons comment l'enseignant d'EPS peut concevoir et mettre en œuvre ses interventions pédagogiques et didactiques de façon à créer les conditions d'interactions élèves/ élèves et professeur/élèves favorables aux apprentissages moteurs, sociaux et méthodologiques exigés par les programmes.

Problématique 2 (recevable)

Nous défendrons l'idée selon laquelle les effets des interactions au sein de la classe sont à la fois potentiellement positifs ou potentiellement négatifs envers les apprentissages en EPS. C'est pourquoi l'enseignant veillera à créer les conditions d'un contexte favorable aux effets positifs, afin que les processus relationnels professeur/élèves favorisent l'engagement, la compréhension, et les transformations, et afin qu'interagir avec ses pairs pendant la leçon soit un moyen pour apprendre plus, plus vite, et pour apprendre mieux.

Problématique 3

Nous émettrons l'hypothèse selon laquelle les interactions entre les élèves, comme celles entre le professeur et sa classe, ne sont pas neutres à l'égard de la construction des compétences exigées par les programmes, sans doute davantage encore en EPS que dans les autres disciplines d'enseignement. Même si « *c'est l'élève qui apprend, et nul ne peut se substituer à lui dans ce processus* » (J.-P. Astolfi, 1992), il apprend au milieu des autres, avec les autres, contre les autres, malgré les autres, grâce aux autres... Dans un contexte situé (N. Gal, M. Durand, 2001), les élèves entre eux sont constamment sollicités pour aider, conseiller, coopérer, négocier, s'opposer, ou tout simplement pour regarder. Quant à l'enseignant, il ne peut s'isoler dans une sphère de pure rationalité où les relations avec les adolescents seraient aseptisées. Nous montrerons qu'en organisant un contexte d'apprentissage particulier, un contexte utilisant les ressources et les contraintes du groupe classe, ainsi qu'un style pédagogique conforme aux besoins des adolescents, l'enseignant peut satisfaire les conditions pour des interactions sociales favorables aux apprentissages moteurs, et au-delà, pour des interactions sociales autour desquelles se construisent des apprentissages méthodologiques et sociaux. L'enjeu, c'est le vivre ensemble, et la construction du citoyen de demain.

Problématique 3 bis

Nous montrerons que les différents types d'interactions qui se développent au sein de la classe ont des répercussions plus ou moins indirects envers les apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux. Elles permettent d'abord de faire fonctionner certaines APSA en répondant à leur logique interne ou à leur exigence de sécurité. Elles favorisent aussi la construction des compétences en favorisant la clarté du but, les conseils et les feedback, ou encore l'engagement des apprenants. Elles constituent enfin l'objet autour duquel peut se développer le savoir vivre ensemble, avec en perspective le citoyen de demain : un citoyen conscient de ses droits et devoirs, respectueux des différences et de la parole de l'autre, capable de communiquer et de s'intégrer dans un groupe. Mais les interactions peuvent aussi basculer du côté négatif avec une dynamique défavorable dans la classe faite de comportements non-adaptatifs envers l'apprentissage avec parfois des conflits, des rivalités, voire des violences. Nous soulignerons l'idée selon laquelle les interactions pendant la leçon d'EPS font l'objet d'un véritable traitement pédagogique et didactique, avec le principe de faire évoluer progressivement les interactions de la sixième à la terminale, pour aller vers de moins en moins d'interactions directes avec l'enseignant, et de plus en plus d'interactions entre les élèves.

Les propositions de plans :

Plan 1 : entrée par les relations envers les apprentissages : moteur/frein/objet

◇ Partie 1 : les interactions sont favorables aux apprentissages

- ◇ Partie 2 : les interactions sont défavorables aux apprentissages
- ◇ Partie 3 : les interactions sont un objet d'apprentissage, notamment pour les compétences méthodologiques et sociales

Plan 2 : entrée par les types d'apprentissage

- ◇ Partie 1 : les interactions et les apprentissages moteurs
- ◇ Partie 2 : les interactions et les apprentissages méthodologiques
- ◇ Partie 3 : les interactions et les apprentissages sociaux

Plan 3 : entrée par les types de transformations (variante du plan précédent)

- ◇ Partie 1 : les interactions et les transformations motrices
- ◇ Partie 2 : les interactions et les transformations méthodologiques et sociales
- ◇ Partie 3 : les interactions et les transformations sur le soi

Plan 4 : entrée par le statut +/- des interactions

- ◇ Partie 1 : les interactions à la tonalité positive : aide, guidage, tutelle, encouragement...
- ◇ Partie 2 : les interactions à la tonalité négative : rivalité, irrespect, conflit, comparaisons sociales, jalousie...
- ◇ Partie 3 : les interactions à la tonalité ambivalente : compétition

Plan 5 : entrée par une déclinaison des types d'interaction

- ◇ Partie 1 : apprendre avec les autres
- ◇ Partie 2 : apprendre contre les autres
- ◇ Partie 3 : apprendre au milieu des autres

Plan détaillé autour de la proposition de plan n°1

Votre travail = sélectionner les arguments, les retravailler, et les illustrer

Partie 1 : les interactions dans la classe sont favorables aux apprentissages : comment les solliciter et les dynamiser

- **Argument 1** : l'approche socioconstructiviste souligne le rôle des interactions sociales symétriques dans l'apprentissage : l'élève apprend mieux et plus vite en groupe. Grâce au conflit socio-cognitif (Doise et Mugny, *Le développement social de l'intelligence*, Interéditions, Paris, 1981), par un mécanisme de décentration, l'apprenant fait évoluer ses représentations (intentions tactiques en sport collectif par exemple, itinéraire en CO, chorégraphie ou enchaînement pour les activités artistiques...) et transforme positivement ses structures cognitives. La forme idéale d'interaction s'incarne dans des relations légèrement dissymétriques, avec un élève plus « expert » que l'autre.

Comme le conflit socio-cognitif advient rarement spontanément, c'est l'enseignant qui placera les élèves en situation de faire des choix en groupes, il mettra en évidence les désaccords (M.-J.Rémigny, *Quand les désaccords favorisent l'apprentissage*, in *Eduquer et former*, Ed. Sciences Humaines, Paris, 1996), et il animera les débats d'idées (D.Deriaz, B.Poussin, J.-F.Gréhaigne, revue EPS n°273, 1998).

Ainsi pour une classe de troisième dont c'est le second cycle dans l'activité course d'orientation, l'enseignant vise le niveau suivant de compétence attendue : « *choisir et conduire le déplacement le plus rapide pour trouver des balises à l'aide d'une carte en utilisant essentiellement des lignes et des points remarquables* » (Programme du Collège, 2008). En fin de cycle, l'enseignant laissera les élèves s'organiser sous la forme de petits groupes homogènes sur le plan des possibilités aérobies, en veillant aussi à placer les leaders ensemble afin que ceux-ci ne monopolisent pas toutes les décisions. Chaque triade réalisera une course au score, avec des balises à 20, 15, 10 et 5 points selon leur difficulté. Elles seront placées de telle façon à ce que plusieurs itinéraires soient possibles : des itinéraires longs empruntant des grands chemins, ou des itinéraires plus courts mais empruntant des sentiers, avec la possibilité de réaliser des « sauts » entre des lignes proches. Devant les choix à opérer, l'enseignant espère que les élèves débattront de l'itinéraire le mieux adapté à leurs possibilités, d'autant que les groupes ne pourront se lancer sur le parcours avant cinq minutes minimum d'étude collective de la carte.

E
x
e
m
p
l
e

- Argument 2 : les travaux de la psychologie sociale fonctionnelle complètent la théorie du conflit socio-cognitif : il existe aussi des modalités d'interaction sans conflit qui favorisent l'apprentissage (Gilly, Fraisse, Roux, *Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans*, 1988). Les problèmes seraient plus vite et plus sûrement résolus en situation de co-élaboration qu'en situation individuelle. Plus récemment, O.Lemonon, J.Guérin et J.Péoc'h ont mis en évidence la notion de contexte partagé, et ont montré trois formes de coordination collective chez deux lycéennes confrontées à des situations d'escalade en tête en EPS : se coordonner pour éviter la chute, pour assurer le confort, et pour réussir la voie. « *Les résultats ont montré que dans un temps relativement court, les interactions de tutelle spontanées parfois symétriques entre les élèves, leur avaient appris à se coordonner pour agir dans l'urgence (subir et résister à la pression événementielle), s'économiser (se donner du temps pour organiser son confort), anticiper et enchaîner pour arriver au sommet de la voie* » (*Analyse de la dynamique de l'activité collective lors de tâches d'escalade en tête en EPS*, in Revue STAPS n°88, 2010). Les interactions sont donc à nouveau favorables aux apprentissages, mais cette fois sans nécessité de conflit ou de débat.

Du côté des interventions de l'enseignant, il s'agira de placer les élèves en situation d'apprentissage coopératif, en sollicitant un travail en petits groupes hétérogènes avec interdépendance (liens dans l'atteinte du but et la recherche du succès). Les activités artistiques autour de la réalisation d'un projet collectif se prêtent bien à ce type de mise en œuvre pédagogique.

Par exemple en escalade avec une classe de sixième pour qui c'est le premier cycle, nous visons la compétence « *réaliser deux voies en moulINETTE à son meilleur niveau en privilégiant l'action des membres inférieurs ; assurer un partenaire en moulINETTE* » (Programmes collège de 2008). L'enseignant pour les premières séances demande la constitution de cordées de trois (pour avoir un contre assureur) puis des cordées de deux (stables pour le reste du cycle). Par des situations impliquant des relations entre les élèves des cordées, l'enseignant organise des groupes stables, communiquant, interagissant. Cela contribue d'abord à une mise en confiance des élèves entre eux : en restant toujours avec le même assureur et le même grimpeur on apprend à connaître les habitudes de l'autre, ce qu'il préfère, le rassure en termes d'assurance par exemple. Cela stimule aussi l'aide de l'assureur vers le grimpeur : « tu as une petite prise pour ton pied droit ». Cela suscite enfin la motivation par un effet d'émulation dans la cordée, d'encouragement (« vas-y! Tu peux y arriver, plus que 3 prises! »), ou encore par un effet « vicariant » (Bandura, 1977). Grimper nécessite des communications entre le grimpeur et l'assureur (pour assurer la sécurité : «parti», «sec», «descends-moi»), mais est aussi l'occasion d'utiliser l'assureur pour aider son grimpeur bloqué dans la voie, compter le nombre de prises, vérifier les prises utilisées selon la situation organisée par l'enseignant. Sur certaines situations en effet, l'enseignant peut impliquer l'assureur dans la situation d'apprentissage du grimpeur, créant alors des conditions d'interactions sociales favorisant l'acquisition de compétences au niveau moteur, mais aussi méthodologique et social (par la prise des rôles de grimpeur, d'assureur et d'observateur en interaction avec le partenaire de cordée). De plus certaines interactions peuvent apparaître hors du contrôle direct de l'enseignant, et celles-ci sont alors très favorables à l'acquisition d'un contexte partagé, favorisant la confiance dans la cordée et les apprentissages.

- Argument 3 : les interactions entre les élèves peuvent également prendre la forme d'aides, de conseils, d'explications, d'évaluations, de feedback, de démonstrations... C'est l'ancien modèle de l'enseignement mutuel : « *le plus capable servant de modèle à celui qui l'est le moins* » (J.Hamel, 1818). D'Arripe Longueville, Fleurance et Winnykamen (1995) mettent en évidence l'efficacité supérieure du travail en situations dyadiques symétriques et dissymétriques sur le travail individuel dans l'acquisition d'une habileté gymnique chez des adolescents de 14 à 16 ans. Les travaux de L.Lafont (2002) soulignent l'intérêt de l'imitation-modélisation interactive au sein du processus de transmission-acquisition des habiletés motrices. J.Lave (1997) a mis en avant la notion de compagnonnage cognitif pour traduire l'idée selon laquelle au sein d'une communauté de pratique, l'apprentissage évolue grâce aux interactions sociales collaboratives, et dans la cadre de relations de tutelle entre les apprenants plus avancés et les apprenants novices. Dans cette perspective pour Durand et al (2006), « *les interactions au sein des communautés de pratiques constituent un compagnonnage cognitif : chacun pratique et aussi aide et évalue les autres membres* ». Au sein du paradigme de l'action située, C.De Keukelaere et al. ont montré les processus de « *co-construction de connaissances chez les élèves en EPS au cours d'une situation d'apprentissage en volley-ball* » (in Revue STAPS n°79, 2008). Enfin selon J.-A.Méard l'hétérogénéité des élèves peut être exploitée pour que tous apprennent mieux : c'est le « *niveau souhaitable de pédagogie différenciée* » (*Pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes en EPS*, Revue EPS n°241, 1993).

L'enseignant organisera des sous-groupes hétérogènes à partir du groupe classe pour créer des interactions sociales dissymétriques susceptibles de permettre à tous de progresser sur la base d'un apprentissage par observation. Il pourra créer les conditions d'un travail en dyades dissymétriques impliquant un élève tuteur et un élève imitant. Il veillera à faciliter le travail en groupes hétérogènes

dans les activités collectives en laissant aux élèves un espace de liberté. Il pourra aussi les inciter à manipuler des outils, notamment des outils d'évaluation formatrice.

Ainsi pour une classe de quatrième dans le second cycle de gymnastique sportive, l'enseignant attend de ses élèves qu'ils soient capables de « *présenter un enchaînement maîtrisé d'éléments gymniques combinant les actions de « voler, tourner, se renverser* » (Programmes du Collège, 2008). Dès le début du cycle, il organise le travail dans la classe sous la forme d'un circuit à différents agrès, afin d'augmenter le répertoire gymnique de son groupe grâce à l'apprentissage d'éléments coordonnant les actions de tourner, voler et se renverser, avec et sans appuis manuels sur les agrès. Sur chaque poste de travail, les adolescents sont regroupés par groupes affinitaires et si possible hétérogènes de quatre élèves. A chaque rotation, et pendant environ 2-3 minutes, un « *messenger M* » reste sur l'atelier et accueille pour quelques minutes les nouveaux arrivants en vue de « *transmettre impressions, conseils de l'enseignant, « trucs » expérimentés par le groupe, solutions possibles, etc.* » (L.Thomas, J.Fiard, C.Soulard, G.Chautemps, *Gymnastique sportive*, Ed. Revue EPS, Paris, 1989). Les consignes supplémentaires, les conseils donnés par l'enseignant ne se perdent pas avec la rotation, et le messenger M, « *pour un temps pédagogue, se doit de clarifier ses idées à propos de ce que le groupe vient de vivre, voire de démontrer lui-même* » (ibid.). Après quelques minutes, il rejoint la nouvelle situation.

- **Argument 4** : les interactions sociales peuvent être à l'origine d'une élévation de la motivation et du niveau attentionnel (émulation, encouragement). Selon L.Lafont & N.Moulin (*Adolescence, estime de soi et interactions sociales*, in Revue AEEPS, Journée de l'EPS, Education et estime de soi, Bordeaux, 2006), les situations coopératives sont favorables au développement de l'estime de soi et des compétences motrices si le dispositif sollicite l'entraide entre les élèves. Les interactions sociales de type imitation-modélisation interactive et « coping » modèles sont favorables au développement du sentiment d'efficacité personnelle, lequel intervient pour « pousser » l'apprenant à s'engager dans la tâche (Martin & Lafont, 2005). D'autre part, selon le principe des expériences vicariantes (Bandura, 1977), le fait d'observer un élève dans la réussite d'une tâche présumée difficile peut inciter ses partenaires à fournir les efforts nécessaires pour la réussir aussi. Autrement dit, la motivation d'accomplissement s'élève en voyant un pair peiner au début puis progresser et prendre du plaisir (buts de maîtrise).

Dans cette perspective, l'enseignant organisera des groupes hétérogènes ou des groupes de besoin (D.Haw, *Les groupes en EPS*, in Le groupe, coordonné par J.-P.Rey, Ed. Revue EPS, Paris, 2000) de deux ou trois élèves qui réalisent tour à tour la même tâche sans enjeu compétitif, donc sans opposition directe, sans comparaison sociale et sans classement pour solliciter les démarches coopératives et les buts d'orientation vers la tâche (Nicholls, 1989).

Par exemple en escalade avec une classe de troisième mixte pour laquelle la compétence attendue est de « *choisir et conduire un déplacement pour grimper en moulINETTE et enchaîner deux voies différentes à son meilleur niveau en optimisant les prises de mains et de pieds et en combinant efficacement la poussée des jambes et la traction des bras* » (Programme du Collège, 2008), l'enseignant proposera des voies que les élèves pensent être capables de réaliser, mais peut-être pas dès le premier essai sans décrocher. Pour cela, il affichera un tableau présentant l'organisation hiérarchique des différentes voies. Regroupés en sous-groupes de trois hétérogènes et mixtes, les élèves choisiront les voies selon leurs attentes de succès et la valeur associée à chaque voie. L'élève le plus habile grimpe d'abord alors que les deux autres assurent et contre-assurent. La réussite du grimpeur précédent dans cette tâche présumée difficile incitera ses partenaires à fournir les efforts nécessaires pour la réussir aussi. De plus, les conditions d'un apprentissage par observation sont ici réunies : en grim pant à leur tour, les deux autres élèves auront repéré le passage choisi et les prises utilisées, et pourront imiter les mouvements précédemment repérés dans les parties difficiles. Ainsi sont réunies les conditions favorables aux expériences vicariantes : observer un partenaire qui réussit stimule l'engagement et la motivation d'accomplissement.

- **Argument 5** : La sécurité dans certaines activités n'est possible que grâce aux interactions de plusieurs élèves au sein d'un même groupe. Les habiletés d'évitement face au risque par exemple (D.Delignières, *Risque perçu et apprentissage moteur*, in J.P. Famose, P. Fleurance & Y. Touchard, *Apprentissage moteur: rôle des représentations*, Ed. Revue EPS, Paris, 1991.) prennent parfois la forme d'interactions interindividuelles permettant de diminuer l'occurrence des accidents et/ou d'en diminuer la gravité. Sans ces habiletés, l'activité ne peut fonctionner, donc elle ne peut être enseignée. Par ailleurs, ce type d'apprentissage peut agir favorablement sur la confiance des pratiquants et consécutivement sur leur niveau d'engagement. C'est notamment le cas des techniques de parades et d'assurance. Selon la Note de Service du 9 mars 1994 notamment, la "parade" est un « contenu d'enseignement à préconiser » car elle favorise l'entraide. Par ailleurs, en escalade (où les élèves sont généralement regroupés par deux ou trois), ou en CO (sous-groupes de trois), l'activité ne peut fonctionner que parce que les élèves sont répartis en sous-groupes restreints constitués à partir du groupe-classe. L'enseignant s'attachera donc à dévoluer des rôles de pareurs ou d'assureurs aux élèves, et il organisera l'enseignement de ces habiletés de sécurité active en les soumettant à une progressivité didactique.

→ Exemple :

- Argument 6 : plus largement, certaines APSA (et donc certains apprentissages) ne peuvent être proposées en EPS que parce qu'il existe des interactions entre les élèves. C'est notamment le cas des activités relevant de la compétence propre « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif » au sein desquelles les interactions entre des concurrents et/ou entre des partenaires font partie de la logique interne (P.Parlebas, *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*, INSEP, Paris, 1994). Sans l'existence d'interactions, l'activité ne peut fonctionner sans être dénaturée. Les apprentissages escomptés dans ces pratiques sportives exigent la réunion de sujets qui cherchent à atteindre un but commun. Par exemple pour le basket-ball, « *s'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple lié aux tirs en situation favorable* » (compétence attendue de niveau 2, Programmes du Collège, 2008) suppose de très nombreuses interactions de coopération et d'opposition pour communiquer et contre-communiquer (ibid.). Il s'agit de créer des échanges au sein de son groupe, mais aussi de lire les échanges du groupe adverse. Certaines des actions de jeu sont d'ailleurs particulièrement emblématiques de ces nécessaires interactions : c'est le cas par exemple de l'appel de balle en sports collectifs, qui est une forme de communication visant à signaler une position de démarquage pour solliciter un échange de balle, et qui évolue avec les progrès dans le jeu d'une forme verbale à une forme visuelle.

Soucieux de respecter la logique interne des APSA enseignées, l'enseignant concevra et mettra en œuvre en priorité des situations authentiques, c'est-à-dire des situations ouvertes qui placent les élèves en situation de faire des choix individuels contre un individu (sport de raquette, de combat) ou un groupe (sports collectifs) aux intérêts antagonistes. Ici les interactions contre un ou des adversaires et/ou avec un ou des partenaires participent de la définition même des activités.

→ Exemple :

- Argument 7 : évidemment il existe aussi les interactions entre l'enseignant et ses élèves au sein de la classe. Ces interactions sont liées à la nécessaire articulation de l'apprentissage et de l'enseignement : d'un côté un élève qui apprend, de l'autre un enseignant qui l'aide à apprendre. Elles s'inscrivent dans un dialogue permanent où les actions des uns ne sont jamais sans effet sur les actions des autres. En envisageant en amont ses interventions, l'enseignant vise la construction de liens stables entre des procédures d'enseignement (du côté du professeur) et des processus d'apprentissage (du côté des élèves). Par exemple les feedback (procédures) aident l'élève à connaître les résultats de son action (processus). D'une certaine manière, il cherche à « pré-orienter » la nature des interactions qui se dérouleront au sein de la classe en réunissant les conditions pour que les élèves vivent des « *expériences mémorables* » en EPS (M.Récopé, *L'apprentissage*, Ed. Revue EPS, Paris, 2001). Certaines de ces procédures sont conçues à cette fin : choix et dimensionnalisation des tâches, architecture de sa leçon, gestion des groupes, du matériel, du temps, de l'espace, choix du format pédagogique... Mais comme les interactions se co-construisent pendant le déroulement de la leçon, tout ne peut se prévoir, et l'enseignant doit aussi intervenir en temps réel et communiquer, animer, ajuster, réguler, voire transformer, inventer (explications, démonstrations, feedback, encouragements, observation, gestion des conflits...). Selon Y.Lémonie et J.-L.Gouju, « *le travail enseignant peut être caractérisé comme une activité interactive située* » Dans une perspective énonciative et située de l'interaction, ces deux chercheurs analysent « *les effets exercés par l'enseignant sur les actions finalisées de l'élève et réciproquement, les effets des actions de l'enseignant sur les actions des élèves. Ces effets productifs concourent potentiellement à la formation d'une zone de compréhension mutuelle susceptible d'exercer en retour des effets constructifs sur chacun des protagonistes de l'interaction* » (Analyser l'interaction en EPS : des actions enseignants aux effets constructifs chez les élèves).

La réussite des interactions entre l'enseignant et ses élèves au sein de la classe se joue surtout dans l'articulation entre les procédures d'enseignant et l'observation des élèves, la lecture de leurs conduites motrices, et l'analyse de leurs comportements dans la classe. Même si tout ne peut se prévoir du côté des interactions, il est possible de diminuer l'incertitude et de réagir opportunément. Dans le dialogue permanent entre les actions du professeur et celles de ses élèves, c'est à l'enseignant de ne pas subir les interactions, mais au contraire de savoir y faire face. A cette fin il interprète en continu les actions de ses élèves pour réagir de façon opportune : ainsi il pourra réexpliquer, démontrer, encourager ou féliciter, faire évoluer la tâche par une variable didactique, modifier un regroupement d'élèves, proposer une démonstration, communiquer un feedback prescriptif, descriptif ou interrogatif (M.Piéron, 1992), parer, manipuler, ou encore rappeler à l'ordre, voire sanctionner... Au centre de ces interactions, il y a la parole évidemment, mais aussi le placement au sein de la classe, la posture, les gestes, les sourires, ainsi que le regard, le tout constituant une forme de langage corporel. L'enseignant expert est capable de manipuler à dessein ces différents outils de l'interaction afin de créer dans la classe les conditions d'une dynamique d'apprentissage positive.

→ Exemple :

- Argument 8 : nous soulignerons enfin que la nature des interactions entre le professeur et ses élèves évolue de la sixième à la terminale en fonction des progrès des élèves et de leur maturation cognitive.

Ainsi le principe d'atténuation du feedback (R.A.Schmidt, *Apprentissage moteur et performance*, Vigot, Paris, 1993) suppose que les feedback de l'enseignant soient de moins en moins fréquents avec les progrès afin d'inciter l'apprenant à se centrer sur ses propres feedback intéroceptifs. Cela évite notamment que ne s'installe un processus de dépendance. Les interactions directes de l'enseignant vers ses élèves peuvent donc diminuer avec le développement moteur et cognitif des élèves.

Cette évolution nécessaire des interactions entre le professeur et ses élèves s'adapte aussi à la maturation psychoaffective et relationnelle des adolescents, et notamment à leur besoin croissant de reconnaissance et d'indépendance (A.Braconnier, D.Marcelli, *L'adolescence aux mille visages*, Ed. Universitaires, Paris, 1988). Le principe général est de ne pas infantiliser les adolescents, et de les aider à grandir grâce à des interactions sociales dans la classe qui confèrent à l'élève un statut de partenaire de l'apprentissage, et non d'individu soumis à la toute puissance de l'enseignant.

Le long d'un continuum pédagogique, l'enseignant veillera particulièrement à faire évoluer l'espace de liberté laissé aux élèves, en adoptant un style d'enseignement de plus en plus démocratique (Lippit, White, 1947) et coopératif (G.Carlier, J.Brunelle, 1998), avec des responsabilités progressivement augmentées, des rôles partagés, une confiance mutuelle, et des démarches autonomes de plus en plus sollicitées : « *des enseignants passionnés, encourageants, qui s'affirment, qui aiment les élèves, qui ne jouent pas aux jeunes mais qui dialoguent avec, qui écoutent, qui créent des liens significatifs, qui guident et pointent des pistes, et qui confient des responsabilités* » (G.Carlier, J.Brunelle, *Pour une écologie de l'intervention éducative*, in Florence, J., Brunelle, J., Carlier, G., *Enseigner l'éducation physique au secondaire*, De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1998).

Bref, les interactions changent de nature, elles s'émancipent en partie de la tutelle autoritaire de l'enseignant, deviennent davantage « contractuelles », et elles se développent de plus en plus au sein des groupes de pairs. Les procédures de mise en projet et/ou d'évaluation formatrice sont un excellent exemple pour illustrer le chemin vers des interactions de moins en moins « directes » entre les élèves et leur professeur, ce dernier devenant de plus en plus une « personne ressource » qui n'hésite pas néanmoins à reprendre le contrôle autoritaire de la classe si la sécurité physique ou psychologique des adolescents est menacée.

➔ Exemple :

Partie 2 : les interactions dans la classe peuvent être défavorables aux apprentissages : comment les éviter ou les réguler

- Argument 1 : les interactions sociales au sein du groupe peuvent parasiter l'attention, l'engagement et la persévérance nécessaires aux apprentissages, notamment en présence d'un ou plusieurs leader(s) négatif(s). Les phénomènes de leadership ne sont pas favorables aux apprentissages si les processus d'influence sociale engagent les élèves du groupe-classe vers d'autres buts que les buts de maîtrise (Nicholls, 1984). Certains de ces processus d'influence favorisent parfois des stratégies motivationnelles d'auto-handicap (E.Thill, 1999), comme la valorisation sociale de ne rien faire (Covington, 1992). Certains groupes majoritaires peuvent donc développer des contre-modèles à l'apprentissage (V.Aebischer, D.Oberlé, *Le groupe en psychologie sociale*, Dunod, Paris, 1990), lesquels « contaminent » les élèves qui souhaitent être acceptés par le groupe, par un phénomène de conformisme (D.Pasquier, *Culture lycéenne : la tyrannie de la majorité*, Autrement, Paris, 2005). Avec ce type d'interactions, les élèves ne cherchent pas à s'engager pour progresser, car le travail scolaire est disqualifié par le groupe dominant.

L'enseignant dispose de plusieurs leviers en vue de créer les conditions d'une dynamique d'apprentissage positive dans la classe. Il pourra par exemple agir sur la constitution des groupes en valorisant les groupes de besoin (D.Haw, 2000), lesquels réunissent des élèves sur la base de leurs difficultés d'apprentissage, sans « affichage » des niveaux. Il cherchera à « isoler » parfois le leader négatif, ou mieux, il lui conféra des responsabilités afin de le réinsérer dans une dynamique de travail scolaire. Il veillera surtout à créer les conditions d'un climat motivationnel de maîtrise (Ames & Ames, 1984) en vue de créer les conditions d'interactions entre élèves dirigés vers le même but : apprendre et progresser. Le modèle du TARGET d'Epstein (1989) précisant les conditions pédagogiques et didactiques d'un climat motivationnel de maîtrise retient d'ailleurs deux ensembles d'interventions qui concernent directement les interactions : l'autorité (A) qui interpelle les interactions entre le professeur et ses élèves, et le groupe (G) qui renvoie aux modalités de regroupement des apprenants.

➔ Exemple :

- Argument 2 : les effets de paresse sociale (S.G.Harkins, 1987) s'accompagnent d'une baisse d'engagement du sujet, et apparaissent lorsque l'individu est dans l'impossibilité d'évaluer ses prestations individuelles quand il agit avec les autres. Autrement dit, lorsque le travail d'un élève au sein d'un groupe n'est pas reconnu par l'enseignant, alors la motivation et l'effort de cet élève diminuent. Il préfère alors s'en remettre aux autres membres du groupe, lesquels permettent de « cacher » son absence d'investissement. Les interactions qui se jouent à l'intérieur des groupes en EPS

peuvent donc générer des inégalités d'engagement selon la perception qu'ont les élèves de leur rôle au sein du groupe.

L'enseignant régulera les interactions sociales au sein des groupes afin d'éviter que certains élèves plus compétents ou plus charismatiques « prennent le pouvoir » et monopolisent toutes les décisions. Il valorisera par des feedback la participation de tous les membres du groupe. Il veillera aussi à permettre à tous de jouer un rôle, et à reconnaître les performances de chaque élève individuellement.

→ Exemple :

- **Argument 3** : la compétition est une forme particulière d'interaction sociale exerçant parfois des effets néfastes envers la construction des apprentissages. Son usage abusif risque d'installer un climat motivationnel de performance (Ames & Ames, 1984) favorisant les buts d'orientation vers l'ego, ou buts de comparaison sociale au détriment des buts de maîtrise, ou buts d'apprentissage (Nicholls, 1984). Or les buts d'orientation vers l'ego favorisent plutôt des comportements non adaptatifs à l'égard des apprentissages, c'est-à-dire des comportements incompatibles avec les conditions pour apprendre et progresser (J.-P.Famose, P.Sarrazin, F.Cury, *Apprentissage et buts d'accomplissement*, in J.Bertsch et C.Le Scanff, *Apprentissage moteur et conditions d'apprentissage*, PUF, Paris, 1995). Par ailleurs, les interactions compétitives « agressent » les élèves à l'assise narcissique la plus fragile, génèrent du stress pouvant aller jusqu'à l'anxiété, et risquent même de favoriser l'impuissance apprise (Seligman, 1975), c'est-à-dire cette forme de résignation où l'élève incorpore l'idée que quoi qu'il fasse, il reste un perdant. « *Un certain nombre de chercheurs, d'entraîneurs et d'enseignants considèrent que la coopération produit de meilleurs résultats que la compétition* » (J.-P.Rey, *L'individu dans le groupe*, in Le groupe, Ed. Revue EPS, Paris, 2000).

Les interventions de l'enseignant s'attacheront à favoriser la compétition émulation (celle du jeu) plutôt que la compétition sélection en dédramatisant le poids des résultats compétitifs, et en valorisant la maîtrise de l'exécution. Bannir les classements systématiques et trop visibles est aussi une piste intéressante pour éviter aux interactions compétitives de ne profiter qu'à quelques élèves : « *pour éviter des comportements trop individualistes dans la compétition, l'enseignant doit en permanence rappeler l'importance du projet commun* » (J.-P.Rey, *L'individu dans le groupe*, in Le groupe, Ed. Revue EPS, Paris, 2000).

→ Exemple :

- **Argument 4** : les interactions débutent souvent avec le regard que chacun porte sur la prestation de l'autre. Or la visibilité immédiate des prestations individuelles peut devenir un problème, surtout dans les activités morphocinétiques, et surtout au moment de la puberté (F.Dolto, *Paroles pour adolescents, le complexe du homard*, 1959), période durant laquelle l'adolescent doit reconstruire une nouvelle image corporelle, et apprendre à maîtriser un nouveau corps qui n'obéit pas toujours (maladresse transitoire). Les autres regardent, jugent des prestations qui mettent en jeu le corps. Les interférences sont fortes avec le sentiment de compétence (estime de soi), avec parfois des émotions comme la honte (B.Cyrułnik, *Mourir de dire : la honte*, O.Jacob, Paris, 2010) qui alimentent des stratégies d'auto-handicap de protection de l'estime de soi. C'est en cela que les interactions sociales peuvent aussi affecter la dynamique des apprentissages en EPS : parfois l'élève préfère ne rien faire que de prendre le risque du ridicule devant les autres.

L'enseignant créera les conditions d'un climat motivationnel de maîtrise (TARGET, Epstein, 1988) qui dédramatise l'affichage sociale de sa compétence. Il créera les conditions de la réussite dans des situations qui ont de la valeur. Surtout, il « protégera » les prestations individuelles du regard de tous les membres du groupe-classe et organiser une progressivité de l'observation de l'autre sur le soi.

Ainsi dans l'activité danse avec une classe de cinquième au sein de laquelle il existe des fortes différences de motifs d'agir, notamment entre les filles et les garçons, l'enseignant vise particulièrement la partie de la compétence attendue visant à « *maîtriser ses émotions et accepter le regard des autres* » (Programmes du Collège, 2008). Dans le cadre d'un travail de collaboration avec le professeur d'arts plastiques, le professeur d'EPS permet aux élèves d'utiliser un masque pour certaines des situations proposées, en vue de permettre aux élèves de cacher leur visage et leurs émotions. L'idée est d'inscrire l'interaction visuelle dans une activité artistique le long d'un continuum didactique, en travaillant très progressivement pour prévenir tout sentiment de honte lié à la mise en scène du corps. Par exemple et d'abord sans masque, les élèves se déplacent dans l'aire d'évolution, et dès qu'ils croisent le regard d'un camarade, ils doivent changer de direction. Plus tard la situation pourra évoluer : dès qu'ils croisent un regard (interaction visuelle), ils doivent le fixer et rester immobile. Par binômes avec le masque cette fois, lorsqu'un élève touche un membre de son partenaire dans une situation de miroir, il doit réaliser un mouvement avec ce membre. Peu à peu l'un des deux élèves pourra enlever son masque, puis les deux. C'est à l'enseignant de juger du moment où les adolescents deviennent capable de mieux accepter le regard d'autrui sur leur corps en mouvement. En neutralisant en partie le côté visible des émotions, l'enseignant permet aux élèves de rester concentrés et de s'engager dans l'activité sans retenue et sans angoisse narcissique.

E
x
e
m
p
l
e

- **Argument 5** : les interactions sociales entre les élèves et/ou avec l'enseignant peuvent générer des conflits suite à un sentiment d'injustice, une frustration, de la colère, un désaccord sur une décision d'arbitrage... Dans les interactions les adolescents sont particulièrement sensibles aux valeurs de respect et de justice lesquelles sont vécues avec une sensibilité particulière par certains jeunes de banlieues souvent soumis à une forme d'injustice sociale, voire de violence sociale. Cette injustice lorsqu'elle devient fortement intériorisée, génère parfois la violence (E.Renault, L'expérience de l'injustice : Reconnaissance et clinique de l'injustice, La découverte, Paris, 2004). L'enseignant veillera notamment à équilibrer ses relations avec les élèves pendant la leçon pour éviter toute perception de favoritisme, il considérera chaque adolescent comme une personne sans infantilisation, et il travaillera autour des règles de vie dans la classe. Celles-ci seront efficaces si elles sont comprises (les règles sont claires et annoncées à l'avance), justes (pas arbitraires et dosées), et appliquées également à tous (pas de renoncement). Forme particulière d'interaction, la sanction n'est pas éliminée. Personne en effet ne doit avoir un sentiment d'impunité. Le principe est de refuser la permissivité et son principal travers : « l'enfant roi » (D.Pleux, De l'enfant roi à l'enfant tyran, O.Jacob, Paris, 2002). Comme le souligne B.Cyrulnik en évoquant notamment les enfants difficiles, « *l'enseignant a un rôle primordial : il doit énoncer l'interdit* » : *l'interdit est une structure affective, ce n'est pas de la démagogie. Au contraire, c'est une manière de canaliser la vitalité des enfants. La démagogie, elle, mène à l'angoisse* » (EPS interroge Boris Cyrulnik, in Revue EPS n°309, 2004). Dans le cadre des interactions avec ses élèves, ce que l'enseignant doit absolument éviter, c'est de « réagir à l'agression du jeune par une contre-agression », car « *la spirale s'enclenche* » (ibid.). Lorsque cela est possible, la sanction prendra la forme d'une réparation. Toujours selon Boris Cyrulnik, « *il faut privilégier la responsabilisation à travers des démarches de réparation. On demandera, par exemple, à un enfant qui attaquait des vieilles dames d'aller faire leurs courses. A travers le lien qui s'établit entre eux et leur « victime », grâce à l'utilité de ce qu'ils font, ces enfants acquièrent une fierté, un respect des autres ou de leur quartier étonnant. Ces expériences donnent de très bons résultats car les enfants qui commettent ces actes sont généralement des enfants désinsérés, largués, sans repères* » (Il ne faut jamais réduire une personne à son trauma, Entretien avec le neuropsychiatre B.Cyrulnik, in Label France n°45, 2001).
 - ➔ **Exemple** : illustrer par exemple avec la mise à l'écart temporaire d'un joueur dans un sport collectif suite à une attitude antisportive qui contredit à une règle de Charte sportive construite avec les élèves. La mise à l'écart a aussi l'avantage de « faire retomber la pression » et de permettre à l'adolescent de reprendre le contrôle de ses émotions. Après la fin du jeu, l'enseignant viendra s'entretenir avec lui pour l'inciter à verbaliser et comprendre son comportement déviant.

Partie 3 : autour des interactions dans la classe se construisent des apprentissages, notamment des compétences méthodologiques et sociales

- **Argument 1** : sans les autres, impossible de construire des apprentissages sociaux car comme tout apprentissage, ceux-ci supposent une exploitation de l'expérience via une interaction avec un environnement pensé et mis en œuvre par l'enseignant, et ici particulièrement un environnement humain. Il s'agit en effet de créer les conditions de « *l'exercice de la citoyenneté vécue en acte* » (pilier 6 du socle commun). De la même manière qu'il n'est pas possible de construire son autonomie sans « vivre » une autonomie évolutive en EPS, il n'est pas possible de construire des compétences sociales sans « vivre » des interactions sociales spécifiques avec les autres élèves. Il s'agit notamment de créer les conditions pédagogiques permettant aux élèves d' « *organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités par la gestion et l'organisation des pratiques et des apprentissages* » et de « *travailler en équipe* » (Programmes du Collège, 2008). La présence des autres est également nécessaire pour apprendre à « *maîtriser ses émotions* » (ibid.), car c'est en général par la présence simultanée de filles et de garçons que les adolescents vivent des émotions qui peuvent être intenses en EPS (joie, fierté, mais aussi honte, frustration, déception, colère...). Les interactions entre les élèves sont aussi souvent indispensables pour travailler autour de la compétence 5 du socle commun, « *l'acquisition d'une sensibilité artistique vécue par le corps* » (Programmes du Collège, 2008) car ressentir et exprimer des émotions face à une production artistique suppose un acteur et un spectateur, et souvent aussi un chorégraphe. L'inclinaison personnelle vers la beauté se forge progressivement dans l'interaction sociale autour d'une chorégraphie, d'un enchaînement, ou d'un numéro collectif. Du côté de ses interventions, l'enseignant permet aux élèves de faire l'expérience, toujours autour des conduites motrices, d'un panel d'interactions sociales de nature différente : observation, aide, dialogue, coopération, confrontation, jugement, tutorat... Ces interactions sociales s'enrichissent de la 6^e à la terminale, en s'inscrivant le long d'une progressivité didactique, avec des interactions de plus en plus riches, et de plus en plus détachées du contrôle direct de l'enseignant (guidage tutelle, co-didaxie, réalisation en commun, projet collectif, co-évaluation formatrice...). Prenons un exemple dans l'activité danse avec une classe de quatrième dont c'est le premier cycle d'enseignement. Le professeur construit une situation d'apprentissage en vue que ses élèves construisent la capacité « *coordonner son action avec celles des autres (à l'unisson, en cascade, en*

canon) » (Fiches APSA danse Collège niveau 1, 2009). En groupes, filles et garçons présentent une chorégraphie utilisant les effets chorégraphiques pour transmettre des émotions. Les élèves sont à un moment de leur chorégraphie debout les uns à côté des autres. Puis ils s'accroupissent et se referment pour montrer de la tristesse. Ils utilisent la cascade pour renforcer ce sentiment de tristesse en « *jouant sur les différentes qualités du mouvement (saccadé, continu, fort, faible, gestes explosifs* » (ibid.). Les élèves interagissent pour choisir les effets chorégraphiques qu'ils utilisent lors de leur prestation. Ils interagissent aussi dans la réalisation collective de cette prestation car la cascade exige de prendre des informations sur ses camarades et de faire en fonction d'eux en dosant son énergie : il faut s'adapter à l'autre et chercher à le comprendre. A travers leur prestation corporelle les élèves interagissent afin de transmettre et de ressentir des émotions ce qui permet de construire la compétence visée. Cette situation d'apprentissage conçue et organisée par l'enseignant réunit donc les conditions nécessaires pour qu'autour des interactions se construisent des apprentissages moteurs, mais aussi « *agir dans le respect des autres* », « *travailler en équipe et s'entraider* », « *élaborer un projet d'action et le mettre en œuvre* » (Programmes du Collège, 2008).

- Argument 2 : dans les APSA, à l'Ecole, dans la vie, les interactions entre les hommes et les femmes sont règlementées. Dans le cadre de la compétence méthodologique et sociale « *agir dans le respect de soi, des autres, et de l'environnement par l'appropriation de règles* » (Programmes du Collège, 2008), un principe d'enseignement est souvent défendu par les tenants d'une pédagogie active centrée sur le groupe : celui de faire construire la règle par les élèves eux-mêmes. En étant collectivement construite par les élèves en situation d'interaction sociale, la règle n'est plus un objet extérieur imposé à chacun du dehors, elle devient une acquisition qui se construit du dedans en prenant du sens. Construire la notion de réciprocité des droits et des devoirs suppose donc que la classe devienne une sorte de microsociété où l'on « expérimente » cette réciprocité : c'est l'ancienne idée du self government (J.Piaget, *Où va l'éducation*, Denoël, Paris, 1972).

L'enseignant dispose de nombreuses procédures pour créer dans la classe les conditions d'exercice des droits et des devoirs : pédagogie du projet (collectif), notion de contrat, formes de groupement particulières impliquant la coopération et la négociation, dévolution de rôles et délégation de responsabilités impliquant des interactions sociales particulières (arbitrage par exemple), participation à la vie de l'établissement, implication au sein du bureau de l'AS... Pour permettre que l'EPS devienne un « *lieu d'émergence de la loi et pas uniquement le lieu d'application des règlements* » (M.Develay, *Donner du sens à l'école*, ESF, Paris, 1996), l'enseignant pourra s'inspirer des travaux de J.A.Méard et S.Bertone (*L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS*, in Revue EPS n°259, 1996), qui conseillent d'impliquer les élèves dans la construction collective des règles sociales pour passer de l'hétéronomie (l'obéissance aux règles), à l'autonomie (capacité à négocier, inventer les règles).

→ Exemple :

- Argument 3 : les APSA supposent des interactions sociales d'un certain type entre les pratiquants. C'est le cas notamment pour l'opposition et la coopération entre des équipes pour les sports collectifs, de l'affrontement interindividuel pour les sports de combat et de raquette, ou encore de la collaboration pour les relais, la gymnastique rythmique, l'acrosport, la danse. Ainsi que le soulignent D.Delignières et C.Garsault (*Objectifs et contenus de l'EPS*, in Revue EPS n°242, 1993), les APSA programmées doivent être « *culturellement porteuses* » d'interactions sociales spécifiques pour envisager des compétences méthodologiques et sociales impliquant les valeurs citoyennes de la vie en groupe. Les élèves en EPS sont notamment souvent mis en situation de coopérer et prenant en compte les caractéristiques de l'autre : en sports collectifs ils doivent lire le jeu en prenant en compte les possibilités de réception des partenaires pour décider de la passe et ajuster sa puissance ; en acrosport ils décident d'une figure en considérant les qualités respectives de force, de souplesse, d'agilité et de cran des uns et des autres. C'est surtout le traitement didactique des activités qui permettra de « mettre en relief » une certaine façon d'interagir avec ses pairs, dans la perspective de construire les notions de coopération et de décentration, et au-delà de citoyenneté. En d'autres termes, il ne suffit pas de « baigner » dans la logique interne d'une APSA pour construire des compétences sociales, il faut vivre des expériences sociales particulières, pensées, prévues, régulées par l'enseignant, et organisées en continu sur une longue échelle temporelle.

Dans ses façons de constituer les groupes et de stimuler la communication entre ses membres, l'enseignant pré-orienté la nature des interactions sociales entre les élèves, il régule ces interactions, et il les organise logiquement le long d'un continuum, à l'échelle de l'année scolaire, et à l'échelle du cursus.

→ Exemple :

- Argument 4 : la mixité suppose des interactions sociales entre les garçons et les filles du groupe-classe. Elle peut être utilisée comme un objectif par l'enseignant, notamment pour lutter contre les stéréotypes sexistes (M.Volondat, *Mixité et éducation physique et sportive*, in A.Hébrard, *L'éducation physique et sportive : réflexions et perspectives*, Coédition Revue STAPS et Editions Revue EPS, Paris, 1986), et aller vers le principe du partage des rôles. Il s'agit de voir ici la mixité « *comme une valeur de*

découverte de l'autre sexe et d'apprentissage des multiples registres de relation à autrui » (N.Mosconi, *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, PUF, Paris, 1989). Les interactions sociales entre filles et garçons ne sont plus seulement envisagées pour apprendre avec l'autre ou pour apprendre grâce à l'autre, elles sont aussi pensées pour apprendre de l'autre.

L'enseignant mettra en place les conditions de la collaboration entre filles et garçons impliquées dans un projet commun, un projet où chacun puisse s'enrichir des différences de l'autre.

→ Exemple :

- **Argument 5** : les interactions sociales entre les élèves, c'est aussi tout simplement le regard de l'autre, d'autant qu'en EPS, les réalisations sont directement soumises à l'observation des pairs, avec peu de possibilité de les « dissimiler ». Posé sur un corps pas toujours très à l'aise, ce regard n'est pas neutre, il peut déstabiliser, en mettant en jeu l'acceptation de son corps, avec des conséquences sur la confiance en soi et l'estime de soi. Mais cette contrainte donne aussi à l'enseignant les moyens d'élaborer des contenus en relation avec la capacité d'« accepter le regard des autres » (activités artistiques, niveau 1 de compétence attendue, Programmes du Collège, 2008). En d'autres termes, c'est parce que les interactions sociales prennent d'abord la forme d'observations réciproques des réalisations motrices en EPS, qu'il est possible d'y apprendre à assumer sa silhouette dans et devant un groupe, avec en perspective, l'ambition plus générale d'être bien dans sa peau.

Il s'agit d'agir opportunément sur les modes de groupement, en privilégiant dans un premier temps, notamment dans les activités artistiques, le recours à un travail en ateliers avec des groupes restreints de type affinitaires (D.Haw, 2000). Simultanément, la présentation des prestations se réalise d'abord devant un autre petit groupe, plutôt que de choisir une présentation devant toute la classe. Protégé par des regards connus qui sont parfois des regards « amis », l'élève a moins le sentiment d'être constamment « sous les feux de la rampe ». Il s'agit ensuite de travailler avec les élèves sur les critères de jugement, des critères plus « objectifs » se rapportant à la représentativité culturelle de l'APSA.

Par exemple pour l'activité danse, « connaître les critères d'appréciation liés à la composition, la symbolique, la qualité du mouvement » (Connaissances du spectateur, fiche APSA de niveau 2, 2009), ou encore pour l'activité gymnastique sportive « connaître les critères d'appréciation d'un enchaînement gymnique : difficulté, composition et exécution » (Connaissance du juge, fiche APSA de niveau 2, 2009).

- **Argument 6** : les interactions sociales qui se développent pendant la leçon d'EPS au sein de la classe ne sont pas sans effet sur les différentes dimensions du soi, la confiance en soi et l'estime de soi. De nombreuses études montrent notamment l'effet positif du travail en dyades (par deux) sur le sentiment d'efficacité personnelle (D'arripe-longueville, 1994 ; Lafont et al., 2005 ; Martin et Lafont, 2005). Il s'agit de sa croyance en la capacité de résoudre une tâche. Dans un article sur « *Adolescence, estime de soi et interactions sociales* » (in Revue Hyper n°324, 2006), L.Falont et N.Moulin concluent que « *en général, les situations coopératives sont favorables au développement de l'estime de soi et des compétences motrices si le dispositif et les mises en œuvre sollicitent l'entraide entre élèves* ». On le voit à nouveau, la coopération plutôt que la compétition a des répercussions positives sur l'image que l'élève se fait de lui-même.

Du côté des relations avec l'enseignant aussi se jouent des enjeux liés à l'estime de soi. Dans la relation pédagogique en effet, à une période où les adolescents sont à la recherche d'autres figures d'identifications (A.Braconnier, D.Marcelli, *L'adolescence aux mille visages*, Ed. Universitaires, Paris, 1988), les élèves veulent être acceptés, entendus, compris, reconnus comme des personnes qui comptent. Ne jamais infantiliser, impliquer filles et garçons dans leurs apprentissages, élaborer des relations de plus en plus contractuelles, faire confiance et déléguer des responsabilités... voilà quelques pistes permettant d'inscrire les interactions avec l'enseignant du côté de la valorisation de soi. Pour agir positivement sur la confiance en soi grâce aux interactions sociales, Boris Cyrulnik (EPS interroge, in Revue EPS n°309, 2004) invite les enseignants à discuter avec leurs élèves, même de façon informelle, sans démagogie. Il soutient que l'école peut être un lieu de résilience, c'est à dire un lieu qui puisse aider les élèves à surmonter les traumatismes et les blessures émotionnelles les plus graves (dont celles de l'estime et de la confiance en soi) à condition que l'affectivité retrouve ses lettres de noblesse dans la relation pédagogique, d'où une valorisation du « bavardage » avec les élèves. Ce « bavardage » constitue en effet une occasion de valorisation personnelle liée au sentiment de se sentir écouté, respecté, reconnu, en conversant avec un adulte qui compte. L'interaction en EPS, ce peut être cela aussi...

Réponse à la problématique

Dès lors que les élèves sont ensemble, et dès lors qu'ils sont placés sous la responsabilité d'un professeur, il y a nécessairement des interactions. Impossible de faire de l'enseignement quelque chose de neutre sur le plan relationnel. Celles-ci néanmoins ne sont pas toujours favorables à un climat positif propice aux apprentissages. C'est pourquoi l'enseignant les conçoit en amont, les organise en temps réel, et aussi les régule

selon sa lecture de la succession des événements car « *enseigner, c'est créer les conditions matérielles, temporelles, cognitives, affectives, relationnelles, sociales pour permettre aux élèves d'apprendre* » (M.Brue, 1991). Les interactions sont aussi un levier motivationnel pour créer une vraie dynamique de classe, une dynamique orientée vers un but partagé : apprendre.

Dans un contexte situé (N.Gall, M.Durand, 2001), les interactions sociales se co-construisent pendant la séance, et beaucoup échappent aux « prévisions » de l'enseignant. Même si ce dernier en manipule les conditions d'émergence (constitution et nature des groupes, style d'enseignement, problèmes à résoudre en co-didaxie, organisation de la classe...), toutes les interactions ne peuvent se prévoir, la plupart sans doute sont informelles, et l'une des particularités de l'enseignant expert est de savoir les prendre en compte dans sa classe pendant le déroulement même de la leçon (M.Durand, *Chronomètre et survêtement*, Ed. Revue EPS, Paris, 2001). Nous avons aussi souligné que les interactions pouvaient s'envisager le long d'un continuum du début du collège à la fin du lycée afin de prendre en compte le développement psychoaffectif et cognitif des adolescents. D'abord fortement encadrées entre l'enseignant et ses élèves, elles deviennent de plus en plus indirectes pour se développer surtout au sein même du groupe de pairs.

D'autre part, dans la ligne de pensée de J.M.Monteil (1989) pour qui « *l'interaction sociale est structurante et c'est ce qui permet d'apprendre* », nous avons également montré que les interactions dans la classe pouvaient être le centre de gravité d'apprentissages spécifiques, notamment du côté des compétences méthodologiques et sociales. L'EPS en effet « *le confronte aux règles, us, coutumes nécessaires à l'acquisition d'un indispensable savoir «vivre ensemble » respectueux des valeurs de la République* » (Programmes du lycée général et technologique, 2010). Pour cela, de nombreuses interactions sociales spécifiques entre pairs sont à expérimenter au sein des leçons d'éducation physique car notre discipline offre une grande richesse de relations possibles à l'environnement humain.

Finalement, en EPS, on interagit pour apprendre, on apprend à interagir, et on apprend à interagir pour mieux apprendre. Voilà le cercle vertueux à construire autour des interactions dans la classe.